

La profesionalización docente en Colombia*

The teaching profession in Colombia

Marcela Bautista Macia**

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

En Colombia, durante la última década, el marco normativo que regula el acceso y el ejercicio de la docencia en el sector estatal han establecido cambios en los requisitos de formación de los docentes, lo que ha permitido que personas de diverso origen profesional, junto con los normalistas y licenciados, ejerzan la docencia. Dentro de este nuevo marco, el ingreso a la carrera docente, así como su promoción en ella, depende de una serie de evaluaciones de conocimiento y desempeño que dan lugar a un contexto de competencia entre los distintos profesionales.

Desde la perspectiva de la sociología, se pretende analizar cuáles podrían ser las implicaciones sociales y ocupacionales del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) en el cuerpo docente estatal, a partir de su comparación analítica con el anterior estatuto (Decreto 2277 de 1979). Para tal fin, fue desarrollada la categoría *profesionalización docente*.

Palabras clave: profesión docente, profesionalización, Estatuto docente.

Abstract

In Colombia, during the last decade, the regulatory framework for the teaching profession in the public sector (Decree 1278) has changed the training and education requirements for the candidates. This has allowed professionals from several other disciplines to be teachers, along with Normal Trained Teachers and Pedagogy Graduates. Within this new framework, the enrollment and promotion in the teaching profession depend

Artículo de investigación científica.

Recibido: septiembre 30 de 2009. Aprobado: octubre 12 de 2009.

* Este informe de investigación contiene parte de los resultados del estudio que se realizó en la tesis “La profesión docente en Colombia. Un análisis al Nuevo Estatuto Docente: Decreto Ley 1278 de 2002”, para optar por el título de Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, 2008.

** Socióloga y Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia.
ymbautistam@gmail.com

on a series of evaluations of knowledge and performance that give rise to a competence environment among the different professionals.

This study offers, from a sociological approach, a comparative analysis of the possible social and occupational implications of this new regulation and the previous one, in force since 1979. For this purpose, the category of “teacher professionalization” is developed.

Keywords: Teaching profession, professionalization, teacher norms and regulations.

Durante los últimos años se ha fortalecido la idea de que la calidad de la educación es un factor indispensable para la disminución de las desigualdades sociales que se reproducen en el interior de la escuela (Reimers, 2002, p. 120). Uno de los aspectos en los que coinciden las investigaciones educativas y propuestas políticas es en el papel determinante que tienen los docentes en la constitución de esta calidad. Dado su rol en la escuela¹, ellos son considerados el actor privilegiado para incidir en los resultados educativos de los estudiantes.

Preocupadas por mejorar el desempeño de los docentes, las agendas políticas apuntan a resolver los problemas de formación profesional y a plantear mecanismos de evaluación adecuados que den cuenta de la labor del maestro en la escuela. El producto de ello son múltiples y variadas reformas educativas que propenden, según estos discursos, a la profesionalización de la docencia —entendida como la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.—, como un factor clave en el aumento de la calidad educativa.

En América Latina, la implementación de estas reformas —muchas de ellas fundamentadas en su gran mayoría en la experiencia de los países desarrollados— han estado acompañadas de resistencias sociales de los docentes estatales y sindicatos, las cuales se intensifican como forma de rechazo a estos procesos de reforma porque sienten que sus condiciones laborales corren riesgo dentro de estos nuevos marcos reglamentarios.

Según Vaillant (2005) y Díaz (2001), las reformas en la región han relegado la participación de los docentes en su proceso de formulación. Pese al reconocimiento asignado por las políticas al rol docente, son ellos quienes menos han estado involucrados en el proceso de construcción y definición de las nuevas disposiciones para el desempeño de su profesión y de sus condiciones laborales.

De tal forma, los intentos de los gobiernos por *profesionalizar* la docencia como estrategia para mejorar la calidad educativa encuentran un enfrentamiento con los propios agentes de la profesionalización los maestros de la escuela. Estos enfrentamientos pueden asociarse al marcado interés de las reformas por mejorar la “calidad profesional” de los docentes, pero no su calidad de vida. Es cierto que, mediante el establecimiento de

1. El presente trabajo se inscribe únicamente en el sector estatal, en los niveles de educación básica y media.

requisitos de formación y evaluaciones de desempeño de los docentes, la calidad de la educación puede tener una mejoría en tanto el proceso educativo es supervisado, pero no que la calidad de vida de los docentes se derive también de ello. Puesto que esta última se logra a través de otro tipo de reformas, más orientadas a la asignación y distribución de carga laboral, a la valoración social del oficio, a la distribución equitativa de oportunidades de formación y capacitación, etc.

Muestra de ello es la reforma a la carrera docente que en Colombia se ha dado durante los últimos años. El Nuevo Estatuto Docente —Decreto 1278 de 2002: “por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente”— ha establecido nuevas reglas de formación, ingreso, evaluación, promoción y permanencia en la profesión, las cuales buscan incidir en los resultados de los estudiantes mediante el mejoramiento de la calidad docente. No obstante, la estructura interna de este nuevo estatuto y los altos recursos económicos asociados al ascenso de docentes en el escalafón crean las condiciones para que la expansión de la docencia continúe acompañándose de una heterogeneidad y desigualdad creciente en términos de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales.

Cabe destacar que este nuevo estatuto interrumpe la concentración de licenciados y normalistas en el ingreso a la docencia, dado que otros profesionales con diversas características sociales, educativas y culturales pueden ejercer la docencia.

Esta diversificación introduce una heterogeneidad social y cultural en la composición del cuerpo docente estatal, generando dinámicas distintas en términos de la relación del profesor con el conocimiento, la capacitación, las disposiciones frente al trabajo colectivo, la movilidad dentro del escalafón docente e inclusive con la organización sindical. Estas recientes dinámicas traducen la resignificación que profesores nuevos y antiguos realizan de la profesión docente a partir de las diversas expectativas, imaginarios y representaciones que elaboran unos y otros frente a las distintas condiciones que establece el nuevo estatuto.

Así las cosas, las condiciones que establece el Decreto 1278 crean una nueva dinámica para el desarrollo de la profesión docente en el país. La ruptura del monopolio de los licenciados y normalistas, la diversificación social y profesional del cuerpo docente, y la resignificación de la docencia van a generar en los próximos años en Colombia nuevas dinámicas políticas y culturales en la profesión docente, nuevas demandas, nuevas expectativas y nuevos problemas.

Con el fin de comprender estos cambios y realizar un acercamiento a las consecuencias —buscadas y no buscadas— (Giddens, 1997; 1998) de la reforma, se investigaron las modificaciones que se generan a partir de ella en la organización social y ocupacional de la docencia como profesión. Esto es, el problema de la profesionalización de la docencia en Colombia a partir de uno de los procesos de reforma de los últimos años y sus efectos en la composición y configuración social de la profesión.

Los docentes en Colombia

En América Latina, durante las últimas décadas, producto de la escolarización creciente de la población, la profesión docente ha mostrado un desarrollo cuantitativo permanente, a diferencia de otras profesiones que en muchos casos han sufrido reducciones absolutas o parciales. Esta expansión permanente se ha acompañado de una heterogeneidad y desigualdad creciente en términos de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales, a raíz de los procesos de descentralización de la gestión educativa, la introducción de innovaciones científico-tecnológicas, la autonomía de las instituciones, la diversificación de roles en las instituciones, la proliferación de ofertas educativas privadas y públicas de diversa calidad educativa y la expansión de niveles educativos, etc. (Tenti, 2005).

Los estudios recientes sobre profesión docente se han dedicado a identificar la forma que toma este crecimiento poblacional y heterogenización de la profesión. Gracias a estos, hoy contamos con imágenes del desarrollo que ha tenido la docencia en muchos países, sus principales características sociodemográficas y sus desigualdades internas.

De acuerdo con el comportamiento que se analizó en este estudio, la población de maestros del sector oficial en Colombia presentó esta tendencia de la región, un cuerpo docente joven, feminizado, con ingresos medios y en expansión constante, con una desigualdad en aumento que se consolida en su interior.

Entre el año 2000 y el 2005 el cuerpo docente oficial del país tuvo un crecimiento de alrededor de dos puntos, pasó de 67,5% a 69,6%, concentrándose especialmente en las regiones andina, caribe y pacífica. En general, esta población es de carácter urbano, sólo en la región amazónica se presenta un incremento de docentes rurales. Los niveles de educación básica y media concentran entre el 50% y 40% de docentes, respectivamente; el nivel preescolar no supera el 11%.

De acuerdo con lo anterior, se tiene que los docentes en el país presentan una distribución diferencial según la región geográfica, la zona —rural y urbana— y el nivel educativo —preescolar, básica y media—. Presenta, además, una tendencia a concentrarse en la región andina, las zonas urbanas y en los niveles de educación básica y media. Las regiones rurales —Orinoquía y Amazonia— y el nivel preescolar agrupan el menor número de docentes.

En general, la formación de estos docentes es de carácter pedagógico. Los diferentes niveles —bachillerato pedagógico o normalista, licenciado y posgrado— concentran alrededor del 70% de la población, donde los licenciados representan la mayoría de la población, por encima de los normalistas y posgraduados, especialmente en las zonas urbanas. Pese al incremento de los normalistas en las zonas rurales, durante los últimos años este sector se ha orientado a seguir la tendencia del sector urbano con un aumento gradual de los licenciados. Aun cuando la participación de los otros profesionales es menor en todas las regiones y zonas, en los

años más recientes estos han presentado un incremento constante debido a la nueva normatividad para el ingreso a la profesión.

Tabla 1. Distribución de docentes en Colombia según sector entre el año 2000 y el 2005

Año	Oficial	%	No oficial	%	Total
2000	294836	67,5	141819	32,5	436655
2001	290414	67,8	137887	32,2	428301
2002	292147	69,2	130135	30,8	422282
2003	283550	69,0	127380	31,0	410930
2004 *	282206	69,9	121538	30,1	403744
2005	294835	69,6	128535	30,4	423370

* El dato del 2004 es proyectado mediante regresión lineal dado que éste no fue suministrado por la entidad gubernamental

Fuente: Elaboración propia con base en la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional (2007).

Al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos de los que se dispone de información, el promedio de edad del cuerpo docente de Colombia está entre los 37 y 39 años, por debajo de países como Suecia, Alemania o República Checa, donde la mayor parte de maestros tienen 50 años o más (Gtd-Preal, Boletín 1, 2004).

De la misma forma, el cuerpo docente de Colombia representa el carácter feminizado de la región. Las mujeres constituyeron entre el año 2000 y 2005 entre el 66,6% y 69,3% de la población total de docentes, con una especial concentración en los primeros niveles educativos, pre-escolar y básica primaria.

Aunque los resultados de este estudio no arrojan una imagen de la clase social de los docentes, dado que no se consideraron todas las variables necesarias para su elaboración, tales como vulnerabilidad económica, participación del salario en el hogar, docentes jefes cabeza de familia, etc., la comparación de los salarios de los docentes entre sí, con el salario mínimo y con los salarios de los docentes de otros países, permitió realizar un acercamiento a su lugar en el espacio social.

Si bien existen diferencias entre cada uno de los estatutos que actualmente rigen la docencia (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002), en general, los ingresos anuales de los maestros oficiales se encuentran entre los USD\$2.652 y USD\$13.154,4 para el año 2007. Este ingreso estuvo por encima del salario mínimo establecido en el país para el mismo año, USD\$2.316,24.

Según esto, podría pensarse que la docencia tiene una relativa ventaja salarial frente a otras actividades de menor calificación, aún más, cuando los

docentes logran avanzar en el escalafón. Sin embargo, estos ingresos, con relación a los de aquellos docentes de la OCDE (2007), están muy por debajo de los promedios internacionales. El salario promedio en estos países es tres veces más de lo que se gana un docente con el mayor nivel del escalafón en el país, USD\$40.332 para el año 2007. Esta diferencia entre el salario de los docentes del país y los de la OCDE resulta relevante pese a que no se considera en el análisis el ingreso mínimo y el costo de vida en estos países.

Una nueva norma, ¿una nueva profesión?

El grado de profesionalización de la docencia es el resultado de su desarrollo particular en cada uno de los contextos sociales y educativos. Cada una de las sociedades asigna privilegios y recompensas distintas a los docentes conforme al estatus alcanzado por el oficio en sus ámbitos de desempeño. Esto significa que no puede hablarse de la “profesión docente” como una totalidad generalizable, siempre es necesario contextualizar su desarrollo con relación al lugar que ha ocupado y ocupa en la historia.

Es cierto que a lo largo de la historia en todas las sociedades se ha mantenido el oficio del profesor como un elemento esencial del sistema educativo. Desde que se empezaron a constituir los estado-nación en las sociedades capitalistas de mediados del siglo XIX la docencia ha tenido un papel fundamental en su desarrollo. No obstante, a través del tiempo, su significado y función social se ha modificado de acuerdo con las grandes transformaciones de los países. Las políticas de reforma cambiaron las formas de producción y distribución de la riqueza, las relaciones de poder entre géneros y generaciones, los productos culturales, pero también el trabajo y la identidad de los docentes (Mark, 2003).

Estas múltiples y variadas reformas de la vida social en general y de la educación en particular, lejos de debilitar la docencia como grupo ocupacional, han fortalecido su permanencia en las sociedades y los sistemas educativos. Su producción y reproducción a lo largo del tiempo se ha logrado mediante y gracias a estos cambios de la vida social. Sin embargo, desde la sociología es importante preguntarse ¿cómo las reformas participan en la producción y la reproducción de la docencia? ¿Cuáles son los elementos constitutivos específicos de la norma que logran esto? Y, ¿cuál es la condición actual de la docencia producto de estas reformas?

La norma como un factor estructural

Desde la sociología las normas han sido consideradas como factores que inciden en la producción y reproducción de la vida social como un todo, y en las prácticas de sus agentes.

Preocupado por el problema del orden, Durkheim (2001) dedicó parte de sus estudios a mostrar que toda esfera de la vida colectiva debería estar determinada por la acción moderadora de la norma, como una forma de suprimir o contener el estado de anarquía que conducía al fin de las sociedades. Según éste, sólo una sociedad constituida goza de la supremacía moral y del material indispensable para crear la ley a

los individuos, quienes no sólo definen y erigen las reglas para la conformación de las colectividades, sino que también arbitran las relaciones establecidas en ella (2001). Así, la norma moral o jurídica expresa las necesidades sociales que sólo la sociedad puede conocer, y se impone a los individuos como una manera de obrar habitual y obligatoria. Sin embargo, según Coser (1970) esta idea de que las normas expresan los sentimientos de toda la sociedad olvida que en realidad expresan los sentimientos de sólo un sector específico de ella, lo cual explica la existencia de normas conflictivas dentro de una sociedad.

Más allá de esto, la importancia del aporte de Durkheim al análisis de la norma reside en que la ubica como un factor determinante en la constitución de la realidad social mediante la acción del individuo. Resulta cierto que, pese a las desviaciones, en las sociedades existe un grado significativo de relación entre sus grupos constituyentes de conformidad disciplinada a las normas que prevalecen en la totalidad.

Esta reproducción social mediada por las normas es posible para Giddens (1970) dado que los agentes movilizan reglas (normas y códigos de significación) y recursos (de autoridad y de asignación) en sus prácticas como técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación/reproducción de prácticas sociales (Giddens, 1998, p. 63). Gracias al carácter dual de la estructura, la reproducción de dichas prácticas sociales permite reproducir las propiedades estructurales de sistemas sociales, debido a que éstas son tanto un medio como un resultado de las prácticas de los agentes que ellos organizan de manera recursiva.

De acuerdo con la elaboración de Giddens, las normas, entonces, resultan ser elementos determinantes en la reproducción de las propiedades estructurales de las estructuras, en tanto que constriñen y habilitan la conducta de los agentes, imponiendo obligaciones y sanciones a su acción. Esta capacidad para constreñir y habilitar de las normas está dada por la conducta reflexiva de los agentes, quienes tienen la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen en el flujo de la conducta cotidiana. La reflexividad opera en un nivel discursivo (conciencia sobre lo que hacen) y es *vehiculizado* por una conciencia práctica (todo lo que los actores saben tácitamente sobre el modo de ser en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa) (Giddens, 1998, p. 24).

Dado el tipo de normas que se utilizó en este análisis de la profesión docente, el concepto de norma se consideró únicamente con relación a su capacidad para determinar la producción y reproducción de las propiedades estructurales de la profesión docente. De tal forma, se indagó por los principales elementos que inciden directamente en la constitución de la profesión y su relación con el contexto de producción y ejecución de la norma.

Esto significa que, siguiendo la diferenciación de Giddens entre el análisis institucional como un análisis social que pone en suspenso las destrezas de la conciencia de los actores para considerar las instituciones como reglas y recursos reproducidos inveteradamente, y el análisis de

una conducta estratégica como un análisis social que pone en suspenso instituciones socialmente reproducidas y que atienden al modo cómo los actores hacen registro reflexivo de su obrar, al modo en que aplican reglas y recursos en la constitución de una interacción (Giddens, 1998, p. 313); el presente estudio optó por el primero.

Regulación de la docencia en Colombia

El acceso y el ejercicio de la profesión docente en Colombia son determinados por los diferentes actos normativos que el Estado establece para su desarrollo a través del Congreso de la República de Colombia y son reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, el Departamento de Administración de la Función Pública y la Comisión Nacional del Servicio Civil. Estos actos normativos rigen especialmente para el sector estatal, dado que el sector privado establece las condiciones laborales y profesionales de los docentes conforme a lo regido por el Código Sustantivo del Trabajo. Los actos normativos regulan, entre otras, los procesos de formación docente, las remuneraciones salariales, las prestaciones sociales, los mecanismos de evaluación y la estructura profesional de los docentes.

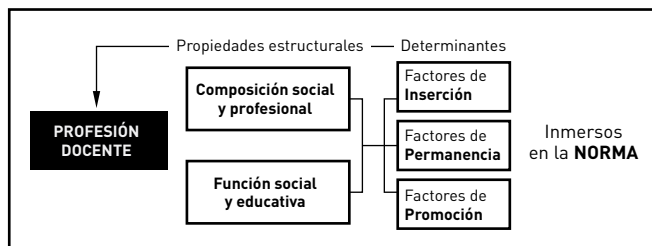
Pese a que en la realidad escolar las tareas de los docentes en el sector estatal son las mismas para todo el cuerpo docente², las condiciones laborales y profesionales de los maestros difieren de acuerdo a la reglamentación que los rija. Autorizados por el Congreso de la República, existen actualmente en el país docentes “antiguos”, regidos por el Decreto 2277 de 1979: “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”, y docentes “nuevos”, regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002: “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. Estos decretos se consideran como los hitos normativos que configuran la profesión docente actualmente en Colombia, dado que rigen de forma paralela para cada una de las generaciones de docentes existentes hoy.

Las condiciones que establecen uno y otro decreto ubican a cada uno de los grupos de docentes en escenarios distintos de profesionalización, debido a que su desarrollo y estabilidad dentro de la docencia están mediados por elementos distintos, de acuerdo al estatuto docente que los rija. Para conocer estas diferencias fue necesario comparar cada una de las reglamentaciones con relación a sus elementos normativos; esto permitió comprender cómo las nuevas condiciones sociales y profesionales derivadas del Nuevo Estatuto determinan la configuración actual de la docencia. Los elementos normativos aluden a las unidades intrínsecas de la norma

2. Según la normatividad vigente, son tareas del docente: realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos y sus resultados. Comprende también actividades como: servicio de orientación estudiantil, atención a la comunidad, de actualización, perfeccionamiento pedagógico, de planeación, evaluación institucional, formativas, culturales, deportivas, de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración, etc.

que inciden en la configuración de las propiedades estructurales de la profesión docente y constituyen su grado de desarrollo como tal: ingreso³, permanencia y promoción. Su definición permite establecer las variables de análisis con las cuales se abordó cada una de las reglamentaciones.

Tabla 2. Factores determinantes en la configuración de la profesión docente



Fuente: Elaboración propia.

Ingreso al servicio oficial docente

Hasta el 2006, según el MEN (2007), se desempeñaban 273.852 docentes oficiales en Colombia, distribuidos en los distintos niveles del sistema y regiones del país. De este cuerpo de docentes, el 83,6% (229.122) ingresó por medio del Estatuto Docente desde 1979 hasta el año 2002, fecha en la que las condiciones de ingreso al servicio cambian significativamente debido a la vigencia del Nuevo Estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002).

De acuerdo con el análisis de vigencia del Decreto 2277 de 1979⁴, se establecía que solo podrían ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes poseían título docente o acreditaban estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente. Esta definición del origen profesional de los docentes es uno de los aspectos que más se transformó en el marco del Nuevo Estatuto (Decreto 1278 de 2002).

Durante décadas, licenciados y normalistas se formaron en las academias pedagógicas para ejercer el oficio que otros como ellos les habían heredado, con la misión de reproducir el rol docente configurado por tantos años para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Cursos de psicología, pedagogía, didáctica, comunicación, ética, tomados durante su proceso de formación proveían de identidad profesional a su rol educativo; los conocimientos disciplinares dentro de estos estudios tales como biología, física, química, historia, etc., se conciben como el

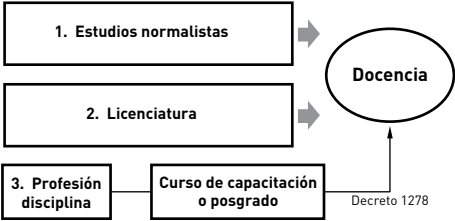
3. Dentro de este elemento se incluye la *formación docente*, no como una categoría de análisis que alude a un problema en sí mismo de alta complejidad que requiere una investigación exhaustiva, sino como un componente de las condiciones de ingreso.
4. Para el presente trabajo se tomó como base el análisis de vigencia de las principales normas y los análisis de fallos de constitucionalidad publicados hasta 15 de enero de 2004 por la Corte Constitucional (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2007).

mecanismo a través del cual los docentes formarán a sus estudiantes en la escuela; una u otra área del conocimiento debe cumplir el mismo papel en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, desde el 2002 este exclusivo contexto de formación docente, que durante años se configuró en las facultades de educación, se convierte en sólo una de las rutas a través de las cuales se llega a la docencia. Aquella formación pedagógica y didáctica que conformaba la identidad docente deja su centralidad y empieza a ser algo relativo y contingente. La nueva norma establece que cualquier profesional formado bajo otro marco de identidad profesional puede convertirse en docente, siempre que esté interesado en el ámbito educativo, interés que se concretará en un curso de pedagogía que podrá cursar mientras se desempeña en la docencia. Esto significa que no importa si el profesional es formado bajo los marcos éticos y profesionales de la Medicina, el Derecho, las Artes, la Matemática, la Administración, la Ingeniería, etc., igual puede ingresar como docente en una escuela a educar niños y jóvenes. Esto es posible dado que para el Nuevo Estatuto los conocimientos disciplinares, que en el anterior contexto resultaba un medio para la formación de los estudiantes, son, en este caso, el centro de la función docente en la escuela. Es el conocimiento en áreas específicas el que hace a un mejor docente, son sus años de especialización en un campo específico los que le legitiman dentro del aula. Desde este nuevo contexto la pedagogía y la didáctica cambian de lugar, y se convierten en ese medio para formar a los estudiantes en los conocimientos especializados; por tanto, no es necesario que los docentes dediquen alrededor de cinco años a formarse en estas áreas, es suficiente que se tomen algunos cursos complementarios de forma paralela a su desempeño en la escuela.

De tal forma, el Nuevo Estatuto, mediante esta redefinición de las características profesionales del grupo docente, a su vez, redefine de forma dinámica los límites de la profesión. La docencia, que durante años se configuró como una profesión cerrada a licenciados y pedagogos, es ahora una profesión abierta cuyo requisito de ingreso es únicamente el conocimiento en un área específica, manifestado en la aprobación del Concurso de Méritos que periódicamente el Estado realiza para seleccionar a nuevos docentes.

Tabla 3. Rutas de ingreso a la profesión docente en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, pese al gran cambio de requisitos de formación de los docentes, la nueva normatividad (Decreto 1278 de 2002) aún no concibe el ingreso como inserción docente. Al igual que la anterior reglamentación, el Nuevo Estatuto se enfoca únicamente en los mecanismos de ingreso del aspirante al sistema educativo. El Estado en la historia de la profesión se ha encargado de regular quién, cómo y cuándo ingresa; sin embargo, la etapa de adaptación a la realidad escolar e integración del docente con su nuevo ambiente profesional (que en ocasiones resulta ser su primera experiencia laboral) no constituyó ni constituye actualmente un objetivo de la reglamentación.

Tal como lo plantea García (2006), convertirse en profesor es un largo proceso que supera la etapa inicial de formación profesional y el ingreso al sistema burocrático de la educación. Consiste en un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir un cierto equilibrio personal. Cuando este período resulta insatisfactorio, según García (2006), aumenta la probabilidad de abandonar la docencia. La consecuencia de desatender los problemas específicos que se encuentran en esta etapa de adaptación de los docentes ha resultado ser muy costosa en un gran número de países, según lo informado por el informe de la OCDE (2005).

Tal como se dijo para el año 2006, del total de la población docente en Colombia, el 16,4% (44.912) ingresó por esta nueva normatividad. Estos maestros son el resultado de las dos primeras convocatorias del Concurso de Méritos Docentes que establece la nueva normatividad. Este Concurso se encuentra gestando una recomposición profesional de la docencia y una redefinición de los límites de la profesión, en tanto que permite el ingreso de otros profesionales a la docencia no licenciados ni normalistas. En el 2005 ingresaron como docentes 10.591 personas formadas en otras áreas distintas al ámbito educativo, especialmente en el nivel secundario y media del sistema.

De acuerdo con la información suministrada por el CID (2006), se concluye que esta nueva generación docente, que se configura a partir del 2004, reproduce dos características de la profesión en la región. Por una parte, su carácter joven y, por otra, su feminización. Entonces, puede ser cierto plantearse que la nueva norma reconfigura profesionalmente la docencia, pero conserva las características sociales de sus actores.

¿Quién se queda en la docencia? El problema de la retención

En el sector oficial de la educación el problema de la retención de los docentes es una de las principales preocupaciones, fundamentalmente por la tasa de profesores requeridos para satisfacer la alta demanda que tiene este sector con relación a la población en edad escolar, y por la inversión económica que implica para los gobiernos establecer un cuerpo docente.

En general, la permanencia de los docentes se encuentra mediada por dos factores que se pueden separar analíticamente: por factores

asociados al ámbito psicológico del docente y por factores asociados a sus condiciones laborales y salariales. Aún cuando estos interactúan entre sí de forma compleja en la vida cotidiana de los docentes, corresponden a dos ámbitos de explicación distintos.

Manuel Esteve (1994) acuñó el término “malestar docente” para abordar los problemas asociados al primer grupo de factores. Este término trata de describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia. Según Gil (1996, p. 18), este fenómeno, al parecer generalizado en todos los grupos docentes, provoca varias reacciones de los profesores que van desde la solicitud del traslado, el deseo de abandono o de absentismo hasta perturbaciones como estados de ansiedad y depresión. Pese a la importancia de estos factores en el desarrollo profesional de los docentes, las normatividades que regulan el ejercicio educativo se han caracterizado por olvidarlos. El impacto del oficio en la personalidad y en el desarrollo emocional del docente no se ha considerado como un aspecto relevante dentro del desarrollo de la profesión y, por tanto, no aparece en ninguna legislación.

Por el contrario, los factores relacionados con las condiciones laborales y salariales que inciden en la permanencia de los maestros son en gran medida el objetivo de las normatividades. Estas condiciones varían de acuerdo con el desarrollo de la profesión en cada uno de los contextos y de las negociaciones históricas que los distintos agentes hayan conseguido en la lucha por la “profesionalización” de su trabajo.

En Colombia, los docentes oficiales actualmente perciben diferentes condiciones de “estabilidad” de acuerdo con cada una de las reglamentaciones. El grueso del cuerpo de profesores, regido por el Decreto 2277, desempeña su oficio con una mayor “estabilidad” de la que pueden esperar los docentes “nuevos” en los próximos años, en el sentido en que la permanencia de la nueva generación en el cargo va a depender de los resultados de su desempeño.

En la anterior reglamentación (Decreto 2277), la permanencia del docente se definía como un derecho del docente y se perdía al cumplir la edad suficiente para el retiro forzoso o por la exclusión del escalafón (asociado principalmente a faltas disciplinarias); mientras, en el Nuevo Estatuto la permanencia está condicionada por los resultados de los docentes en las evaluaciones periódicas.

Una de las características de este Nuevo Estatuto es la inclusión de la evaluación como un mecanismo de inserción mediante el Concurso Docente; de permanencia, mediante las evaluaciones de desempeño; y de promoción, mediante las evaluaciones de competencia.

De tal forma, el desempeño laboral orientado a cumplir la función docente que establece esta nueva norma, valorado en las evaluaciones periódicas, condiciona la permanencia de los profesores en la medida en que su insatisfacción implica una directa exclusión del Escalafón y, por ende, de su labor. Tal como se dijo anteriormente los “nuevos” docentes

se encuentran en un contexto de menor “estabilidad” laboral frente a sus pares antiguos, en la medida en que aquellos se encuentran en un contexto de seguimiento de sus actividades profesionales, tal como son definidas por la misma norma. Para los docentes “antiguos” su permanencia es un derecho; para los “nuevos”, el resultado de su labor cotidiana.

Una permanencia condicionada

Si bien es cierto que en muchos países del mundo actualmente se dirigen acciones para la retención de los docentes en el sistema educativo con el fin de lograr las metas de cobertura establecidas para la próxima década (OCDE, 2005), también es cierto que de forma paralela se acrecienta el debate sobre la necesidad de cualificación y formación del cuerpo docente, en tanto éste constituye un factor determinante en la calidad de la educación (GTD-PREAL, 2004; Hargreaves, 2003). Frente a estas tendencias internacionales es claro que las agendas de política docente en los distintos contextos incluyen cada una de tales preocupaciones y las concretan en los actos legislativos que regulan a su cuerpo de profesores.

Tal es el caso de Colombia, donde su Nuevo Estatuto Docente apunta a insertar más maestros en su cuerpo profesional mediante rutas alternativas de ingreso a la profesión y a mejorar su calidad mediante el seguimiento al desempeño laboral de éstos. Pese a la necesidad de motivar a los docentes a su continuación en el cargo, con el fin de asegurar el cuerpo profesional del sistema educativo, este nuevo contexto agrega una serie de condicionantes a la permanencia.

Estos condicionantes de la nueva norma, podría argumentarse, restan “estabilidad” a la carrera docente en comparación con el anterior estatuto, en tanto que determinan periódicamente si el docente puede continuar o no en su cargo de acuerdo con los resultados de sus evaluaciones, y lo ubican en condiciones profesionales distintas a sus pares “antiguos”. La permanencia de estos se encuentra prácticamente resuelta en lo formal, dado que sus causales de retiro de la carrera son disciplinarias o por cumplir el tiempo de servicio para la jubilación.

Es así como a la nueva generación de docentes que se empieza a configurar en la actualidad le espera una permanencia condicionada a los resultados de su desempeño dentro del aula y en la institución educativa, producto del contexto de competencia que instalan estas preocupaciones estatales por mejorar la calidad educativa.

A pesar del valor que toman las evaluaciones de desempeño en la permanencia de los docentes, no es posible reducirla a este único factor; tal como se planteó antes, en la retención de los docentes también intervienen factores del ámbito psicológico. Conforme a su satisfacción personal y a la motivación que encuentren en su entorno educativo, los profesores pueden desear permanecer o no en el cargo. Sin embargo, esto es un aspecto que, en general en las políticas, no sólo del país, sino de Latinoamérica, se encuentra ausente.

En nuestro caso este aspecto toma la mayor relevancia teniendo en cuenta que dentro de este nuevo cuerpo de profesores del país un porcentaje significativo no formó su identidad profesional en la docencia y, por tanto, su expectativa de permanencia no puede ser mayor. Por el contrario, su lugar en la profesión resulta una forma de ocupación alternativa a su campo laboral específico.

Asimismo la permanencia dependerá de los mecanismos que encuentre el docente para avanzar en la carrera y los beneficios salariales asignados. Si bien es cierto que los maestros pueden continuar en la docencia en tanto cumplan con las normas establecidas para ello y adapten sus expectativas profesionales a su nuevo entorno laboral, es cierto también que continúan porque existe una retribución económica real que permite satisfacer sus necesidades sociales y materiales.

Por lo tanto, fue necesario indagar por las retribuciones que reciben los docentes por su trabajo y mediante qué tipo de mecanismos se distribuyen entre ellos con relación a su desempeño y a la legislación que los rige. Tal como se definieron los determinantes de las propiedades estructurales de la profesión, estos aspectos aluden a los factores de promoción de la carrera docente.

Factores de promoción en la Carrera Docente

Ingresar al servicio docente da paso al ingreso formal a la carrera docente, entendida como el régimen normativo laboral que reglamenta el ejercicio de la enseñanza. Mediante el Escalafón Docente se definen y organizan las remuneraciones salariales, incentivos y mecanismos de promoción para los docentes y los directivos.

El Escalafón Docente del Estatuto de 1979 consta de 14 grados en orden ascendente que clasifican al maestro en una escala salarial de acuerdo con el nivel de formación y establece tres requisitos de promoción: tiempo de servicio, ascenso por título docente y cursos de capacitación (Tabla 4).

Según este decreto, los docentes se promocionan dentro del Escalafón de acuerdo al número de años en servicio en el sector público o privado, sean estos continuos o discontinuos. El tiempo es un factor de promoción dentro de este escalafón desde el primer grado hasta el último y es el principal factor de movilidad para los docentes “antiguos”.

Esta situación no es muy distinta del grueso de carreras docentes de América Latina; en general, en la región se ubica a la antigüedad como el principal canal de movilidad que lleva al docente a avanzar en una carrera profesional en la que el peldaño más alto no involucra trabajo de aula. Esta preponderancia de la antigüedad como criterio para el ascenso y el aumento salarial se ve reflejada en el incremento que el paso de los años significa en el sueldo de los docentes. En países como Argentina, México o Brasil, un maestro con quince años de ejercicio profesional puede llegar a ganar un 40% más que otro que se inicia en la carrera, independientemente de su desempeño o de los ascensos que haya experimentado por

Fuente: Elaboración propia con base en el Decreto 2277 de 1979.

otros criterios. En otros países, aunque esta cifra es menor, puede llegar a representar un 20% más, como en Uruguay, por ejemplo (GTD-PREAL, Boletín 7, 2005).

Otro de los factores de promoción son los cursos de capacitación y actualización, los cuales otorgan créditos que el docente puede presentar al escalafón para ascender de nivel. En los últimos años la estrategia institucional más clara para fomentar esta capacitación son los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPPD), que constituyen el medio a través del cual se adjudican créditos para ascenso.

El factor más importante para la promoción dentro del escalafón, el tiempo de servicio, quedó garantizado por la estabilidad que le ofrecía este mismo. Con excepción de graves causas disciplinarias, el docente podría perpetuar su cargo y promocionarse dentro de él, sin realizar una actividad distinta a su desempeño dentro del aula y de la escuela. La estabilidad de la carrera docente se acentúa aún más teniendo en cuenta que el desempeño de los maestros no sobrepasa las regulaciones locales de los directivos en la escuela y los resultados de los estudiantes en las evaluaciones estatales; tal como está definida en el Decreto 2277, la carrera docente no posee ningún mecanismo de evaluación que pueda valorar el ejercicio pedagógico del maestro y su nivel de formación con relación a las necesidades de los estudiantes.

En el Decreto 1278 de 2002, el Escalafón Docente es el sistema de clasificación de los maestros y directivos docentes estatales, de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, en la escala salarial. El Escalafón permite la inscripción de Normalistas Superiores, Licenciados en Educación y profesionales con título diferente a educación. Además, está conformado por tres grados que se establecen con base en la formación académica y están compuestos por cuatro niveles salariales (A-B-C-D). Al superar el período de prueba los nuevos docentes se ubican en el nivel A, del grado que le corresponda según su título académico, pueden ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres años de servicio, siempre que tengan un resultado satisfactorio en la respectiva evaluación de competencias y/o un título académico de mayor nivel.

En el Nuevo Estatuto, la inscripción en el Escalafón y el resultado satisfactorio en el período de prueba habilitan para el ingreso a la Carrera Docente. Según este decreto, la carrera docente se basa en el carácter profesional de los educadores y depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas, y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón (Artículo 16).

En consecuencia, son las competencias profesionales y pedagógicas, consideradas como mérito, los factores que determinan el desarrollo del educador en la carrera docente y no solamente el comportamiento disciplinario del docente tal como lo concibe el anterior Estatuto (2277). De esta forma, el mérito se convierte en el elemento determinante para la

Tabla 5. Escalafón Docente, de acuerdo al Estatuto 1278 de 2002

ESTRUCTURA ESCALAFÓN DOCENTE - DECRETO 1278 DE 2002							
Grado	Nivel salarial*	Licenciado	Grado	Nivel salarial	Normalista	Grado	Nivel salarial
		CONCURSO					
1	A 314,24	Evaluación de período de prueba	2	A 395	Evaluación de período de prueba	CONCURSO	A 395
	B** 427,42	Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual o Evaluación de competencias		B 594			B 594
	C 645,03			C 773			C 773
	D 741,08			D 834			D 834
			3	A 596	Maestría o doctorado y Evaluación período de prueba	3	A 725
		B 747	Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual o Evaluación de competencias	B 908			
		C 850		C 1033			
		D 902		D 1097			
* Asignación básica mensual máxima para los servidores públicos docentes y directivos docentes en los niveles preescolar, básica y media, regidos por el Decreto 1278 de 2002. Decreto 634 del 2 de marzo de 2007 del Departamento Administrativo de la Función Pública. Según la TRM del USD\$ del 2 marzo de 2007, fecha de expedición del decreto que reglamenta la asignación mensual de los docentes.							
** Cualquier movimiento en el nivel salarial requiere 3 años de servicio.							

promoción del docente en el Escalafón y, por ende, en la variable más importante de sus condiciones salariales y laborales.

Pese a las particularidades de los sistemas educativos en los países de América Latina, puede considerarse el Estatuto de 1979 como un régimen docente que reúne las características de la región. Según GTD-PREAL, Boletín 7 (2005) y Morduchowitz (2002), con excepción de México, cuya carrera magisterial aparece como un intento de producir una reforma orientada a incentivar un mejor desempeño de los docentes, la mayoría de los países de la región mantiene estructuras en las que el incentivo al desempeño es muy escaso y en las cuales la antigüedad constituye el factor preponderante de aumento salarial y avances en el Escalafón. En todos ellos, la salida a funciones directivas o técnicas se convierte en la única vía de avance, implicando el abandono de la enseñanza en el aula. En general existe una estabilidad acentuada en los cargos titulares y no existen sistemas estructurados de evaluación de desempeño. Situación que no difiere en mayor medida de la definida por el Estatuto de 1979, donde el tiempo es el principal factor de promoción aislado del desempeño y las competencias del docente, y donde el incentivo es la salida del aula.

De tal forma, la reforma docente del 2002, con el Nuevo Estatuto, consistiría en una propuesta de cambio a esta situación. De la misma manera, la definición de la carrera en este Estatuto se caracterizaría por contener las nuevas discusiones y problemas de la profesión docente en la región y las tendencias actuales en su organización. Frente a la ausencia de incentivos y las críticas directamente vinculadas a las escalas salariales, diversas posturas han intentado diseñar carreras docentes que vinculen las condiciones salariales y laborales de los docentes con su desempeño y competencias profesionales (Morduchowitz, 2002).

Una de ellas consiste en los modelos escalares. Esta concepción determina que una estructura salarial adecuada debe proveer las condiciones para atraer y retener buenos docentes, promover aptitudes y competencias, motivar para mejorar el desempeño, dar forma a la cultura organizacional. Una carrera escalar es un plan que provee incentivos y aumentos salariales para los docentes que eligen progresar en su carrera profesional sin tener que abandonar su aula o profesión. Así, la antigüedad no es utilizada de forma directa para incrementar la remuneración y la movilidad en el Escalafón, sino como un requisito de experiencia (Morduchowitz, 2002).

Esta definición de las carreras escalares sugiere que el Nuevo Estatuto Docente en el país se diseñó bajo dichos supuestos. En general, puede decirse que la carrera concebida en esta norma contiene los principales elementos que establece el modelo. 1) El escalafón incluye tres niveles propedéuticos en la carrera, que estipulan los requisitos para avanzar al siguiente y las remuneraciones que le son asignadas; sin embargo, las funciones de los docentes en cada nivel no se definen; 2) contempla la evaluación, la capacitación y el tiempo como factores interdependientes para

el ascenso; 3) la titularidad se concibe como un avance en el desarrollo profesional del docente.

Más allá del diseño particular de este Nuevo Estatuto, resulta claro que su definición e implementación corresponde a la tendencia de las estrategias internacionales que intentan solucionar el problema de la calidad educativa en las instituciones. Según el GTD-PREAL, Boletín 25 (2007), esta propuesta colombiana que reflejaría un interés por vincular los salarios al desempeño docente, se estaría acercando a consolidar un modelo escalar como el de Missouri o Catalina Footthills, en Estados Unidos, donde se habilitan movimientos horizontales para estimular el desempeño y la permanencia de los docentes en la carrera con estímulos salariales adecuados.

A modo de conclusión

El reconocimiento que realiza el Nuevo Estatuto Docente al papel del maestro en la calidad de la educación resulta ser un avance nominal en las políticas educativas del país. Según los resultados presentados anteriormente, este Estatuto puede provocar diversos efectos negativos en la condición social y ocupacional de los docentes, dado que, lejos de establecer las condiciones presupuestales y administrativas para llevar a cabo este proceso de reforma de la profesión docente, se concentra únicamente en establecer los requisitos y deberes de un nuevo cuerpo de maestros, pero no establece los mecanismos a través de los cuales estas nuevas características de los docentes puedan lograrse.

El Nuevo Estatuto establece que la docencia puede ser ejercida por normalistas, licenciados y otros profesionales, siempre que se apruebe la evaluación de ingreso al servicio docente y se conserve un nivel relativamente alto en las evaluaciones periódicas. El ascenso en el Escalafón está determinado por la formación de los docentes a nivel de posgrado (maestría y doctorado). Esto significa que los “nuevos” docentes, cuyo origen profesional es diverso, se encuentran en un contexto de competencia de méritos, en el cual participan de forma desigual, pues los diversos orígenes pueden favorecer a unos pero a otros no; así, por ejemplo, profesionales provenientes de las áreas de biología, historia, física, literatura, ingeniería, etc., estarían mejor calificados para aprobar las pruebas en áreas específicas que los licenciados y normalistas; además, contarían con una profesión que les permite financieramente continuar con una formación permanente en la medida en que cuentan con la posibilidad de laborar en un campo diferente a la docencia y, por lo tanto, tienen mayor probabilidad de ascender en el Escalafón. Por su parte, los licenciados y normalistas, estando preparados únicamente para el campo docente, estarían en desigualdad de condiciones para promocionarse en el Escalafón, dado que sus ingresos provenientes únicamente de la actividad docente no le permitirían financiar otras formas de formación.

Por lo tanto, si la diversificación profesional de la docencia y el contexto de competencia que establece el Nuevo Estatuto no se acompañan

de una política de formación docente con recursos financieros sólidos que le permitan a todos los docentes cualificarse, este intento por mejorar la calidad docente puede resultar estéril debido a que un gran número de docentes se concentrarán en los niveles más bajos del Escalafón y, en consecuencia, configuran un cuerpo laboral menos calificado y poco motivado por su profesión, ya que ésta no le ofrece posibilidades reales de movilidad social.

Entonces, debido a la desigualdad social creciente que puede generar este Nuevo Estatuto en términos de salario y reconocimiento social, y al debilitamiento que puede crear en la profesión docente, en la medida en que no todos los maestros pueden fortalecer la ocupación con más formación y mejores disposiciones frente a su trabajo, puede considerarse el Nuevo Estatuto docente como un elemento que favorece el debilitamiento social y ocupacional de la profesión docente. Esto no quiere aludir a un interés perverso por parte de las instituciones estatales, sino, por el contrario, a dar cuenta de que una política centrada en la redefinición de la organización estructural de la profesión pero sin recursos —los medios para llevarla a cabo— puede resultar ineficiente en términos de la calidad de la educación y perjudicial para la composición profesional y social de la docencia.

Bibliografía

- CID, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Concurso Docente y Directivo Docente, Primera Convocatoria. Perfiles de los aspirantes y resultados finales*. Documento en elaboración. Bogotá: CID-UN.
- CID, Centro de Investigaciones para el Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Concurso Docente y Directivo Docente, Segunda Convocatoria. Perfiles de los aspirantes y resultados finales*. Documento en elaboración. Bogotá: CID-UN.
- Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la Teoría del Conflicto Social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Cuadernos de Educación Comparada*, vol. n.º 5. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Esteve, J. M. (1987). “El malestar Docente”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 148.
- García, C. M. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva a las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1998). *La Constitución de la Sociedad. Bases para teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Gtd-Preal. *Boletines electrónicos*. Uruguay: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesionalización Docente en América Latina. En: <http://www.preal.org/GTD/index.php>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Mark, (2003). *The Professionalization of Hong Kong Teachers: Dilemma between Technical Rationality and Individual Autonomy*. China: The Hong Kong Institute of Education.
- Morduchowitz, A. (2003). Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes. *Documentos de Trabajo* 23. Buenos Aires: GTD-PREAL, Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesionalización Docente en América Latina.
- OECD. (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Reimers, F. (2002). “Oportunidades y políticas educativas en Latinoamérica”. En *Distintas Escuelas Diferentes Oportunidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tenti, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Fuentes normativas

- Código Sustantivo del Trabajo. Tomado de: http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/C_SUSTRA.HTM
- Decreto 2277 de 1979 del Ministerio de Educación Nacional: Normatividad para el ejercicio de la profesión docente. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87084.html>
- Decreto 2277 de 1979: “Normatividad para el ejercicio de la profesión docente”. Compilación de Normas sobre la Administración del Personal al Servicio del Estado, 15 de enero de 2004. Departamento Administrativo de la Función Pública. Tomado de: http://www.dafp.gov.co/leyes/D2277_79.HTM
- Decreto - Ley 1278 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional. “Estatuto de Profesionalización Docente”. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87084.html>